

Religião, formação docente e socialização de gênero^I

Adriane Knoblauch^{II}

Resumo

O presente artigo pretende discutir a interface entre religião, formação docente e socialização de gênero de um grupo de alunas que cursam pedagogia em uma instituição federal do sul do país. Os dados foram coletados por meio de questionários distribuídos entre 2012 e 2014 a um grupo de estudantes que ingressaram no curso em 2012, com o objetivo de traçar seu perfil socioeconômico, conhecer os motivos pela escolha do curso e perceber hábitos relativos à vivência religiosa. Em seguida, foram realizadas entrevistas em profundidade com cinco alunas consideradas religiosas e uma sem essa vivência. A análise, fundamentada no conceito de *habitus*, a partir de Pierre Bourdieu e de *habitus* híbrido e socialização, segundo Setton, apontou para três posicionamentos, sobretudo, no que se refere às questões relativas à produção de gênero, orientação e identidade sexual: a) naturalização das diferenças de gênero; b) mescla entre o reconhecimento da imposição social, mas com peso maior para questões biológicas; c) compreensão do gênero como construção social. Frente a agentes socializadores diversos e não complementares entre si, as normas de comportamento e condutas veiculadas pelas diferentes religiões têm um peso maior e definem o que pode ser incorporado durante a formação docente veiculada pelo curso e o que deve ser rechaçado, constituindo, assim, um *habitus* com disposições híbridas, ora seculares ora religiosas.

Palavras-chave

Habitus – Formação docente – Religião – Gênero.

I- Este artigo foi traduzido por Flávio Ricardo Medina de Oliveira, mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná e professor assistente de metodologia e prática de ensino de línguas estrangeiras modernas na mesma instituição.

II- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
Contato: adrianeknoblauch@gmail.com

Religion, teacher training and gender socialization^I

Adriane Knoblauch^{II}

Abstract

This article discusses the interface between religion, teacher training and gender socialization of a group of students enrolled in a pedagogy course in a federal institution in the south of Brazil. The data were collected through written surveys distributed from 2012 to 2014 to a group of students who started their course in 2012. The survey was intended to identify their socioeconomic profile, the reason for choosing the pedagogy course and their habits concerning their religious practices. The next step was an interview with six of these students, five considered religious and one without such practices. The analysis had as basis Pierre Bourdieu's concept of habitus and Setton's concept of hybrid habitus and socialization. It revealed three views concerning gender production and sexual orientation and identity: a) the naturalization of gender differences; b) the recognition of social impositions but also the heavy value attributed to biologic determination; c) the understanding of gender as a social construct. Considering a variety of non-complementary socializing agents, the norms of behavior and conduct advocated by different religions are greatly valued and define which views can be assimilated during teacher training and which ones are refused, thus constituting a habitus with hybrid dispositions, sometimes secular, sometimes religious.

Keywords

Habitus – Teacher training – Religion – Gender.

I—This article was translated by Flávio Ricardo Medina de Oliveira. Flávio has a masters degree in linguistics through the Federal University of Parana and is an assistant professor in the same institution, responsible for teaching methodology and practice of foreign languages.

II— Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
Contact: adrianeknoblauch@gmail.com

Introdução

Com os recentes ataques de extremistas islâmicos à revista *Charlie Hebdo*, em Paris, a religião voltou a ser tema de destaque em noticiários do mundo todo¹. Na maioria das vezes sem uma análise mais profunda, o que está em berlinda é o avanço do fundamentalismo, bem como a necessária convivência entre liberdade de expressão e liberdade religiosa.

No Brasil, com menor destaque, também há, de tempos em tempos, notícias sobre intolerância religiosa. Em virtude das eleições presidenciais de 2014, com dois candidatos declaradamente evangélicos (Marina Silva e Pastor Everaldo), o tema figurou entre os mais comentados do processo eleitoral e, por vezes, o voto dos evangélicos foi disputado entre os demais candidatos.

No que se refere especificamente à educação, há repetidos relatos de intolerância religiosa entre alunos, de professores para com alunos, de alunos para com professores. Vale destacar, ainda, a força da bancada religiosa no congresso brasileiro durante a discussão para aprovação do Plano Nacional de Educação, que barrou trechos do texto referentes ao combate à discriminação de gênero, raça e identidade sexual. Antes disso, a mesma bancada conseguiu a retirada do material Escola Sem Homofobia, que seria enviado às escolas. No entanto, apesar de vivermos em um Estado declaradamente laico, Cunha (2013) relata que as aprovações das legislações para educação brasileira sempre contaram com a pressão religiosa, na maioria das vezes católica, sobretudo no que se refere à defesa do ensino religioso. Atualmente, ainda que os evangélicos apareçam mais na mídia, segundo o autor, setores da igreja católica também estavam por trás de tais pressões. Dessa forma, argumenta que a implantação do Estado laico nem sempre é acompanhada da implantação de uma cultura secular.

Tais dados, por si só, justificariam o interesse pelas relações entre religião, sociedade e educação, tendo em vista suas articulações. Mas, do ponto de vista acadêmico, destaco dois trabalhos, entre outros, que indicam que a religião entra na escola, ainda que vivamos em um Estado laico e que o proselitismo não faça parte do currículo oficial.

Andrade (2014) afirma que a religião está presente na escola, nos diferentes níveis de ensino, para além da disciplina ensino religioso, pois as professoras, religiosas, como a maioria dos brasileiros, não deixam a religião para fora de suas práticas pedagógicas, mas, ao contrário, levam suas crenças pessoais e fazem escolhas a partir delas, proibindo o uso de bonés durante orações e uso de colares de conta por adeptos do candomblé, por exemplo. Além disso, alunos que questionam a fé cristã são perseguidos. O autor afirma que o que estaria na base de tais ações de professores é a intolerância religiosa, sobretudo, de cristãos para com demais crenças religiosas ou descrenças.

Valente (2014) ao analisar a socialização religiosa na escola, percebeu que ela ocorre de forma difusa, mas constante, mesmo numa escola sem a oferta da disciplina ensino religioso. Ocorre por meio de expressões de linguagem, uso de roupas e acessórios, murais e comemorações, de modo a haver uma naturalização das religiões cristãs no ambiente escolar. A autora destaca ainda que a religião, muitas vezes, orienta as professoras nas escolhas didáticas, sobretudo no que se refere à seleção de livros de literatura. Assim, é possível ter como hipótese que a religião é forte condutora do trabalho escolar.

Tais indicações conduzem, portanto, à necessidade de se compreender melhor a influência da religião na formação docente. Sendo assim, o objetivo do presente trabalho é apresentar resultados de pesquisa que tratou da interface entre religião e formação docente, sobretudo, no que se refere às questões relativas à produção de gênero, orientação e identidade sexual.

1- <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/01/tiroteio-deixa-vitimas-em-paris.html>

A pesquisa

Os dados aqui analisados fazem parte de uma pesquisa mais ampla que objetivou compreender como ocorre o aprendizado da docência durante a formação inicial, considerando que este é um momento do amplo processo de formação ou desenvolvimento profissional docente, que tem início ainda na escolarização básica, por meio da incorporação difusa de conhecimentos e noções sobre a docência. Ou seja, a formação inicial é vista como um elemento de um longo processo de socialização profissional, no qual ocorre a interação entre valores, conhecimentos e noções de diferentes agências socializadoras. (MARCELO GARCIA, 1999; ZEICHNER; GORE, 1990; DUBAR, 1997).

A referida pesquisa acompanhou os estudantes que ingressaram em 2012 no curso de pedagogia de uma instituição federal do sul do país. Inicialmente, os dados foram coletados por meio de questionário de múltipla escolha para caracterizar o perfil sócio-econômico-cultural desses estudantes e de questionário com questões abertas para estabelecer os motivos da escolha pelo curso². Em relação ao perfil, é possível afirmar que se assemelha ao de outras instituições, sendo que o curso é majoritariamente feminino (93,8% se identificam como mulheres), jovem (70% com 21 anos ou menos), oriundo de escolas públicas (58% realizaram a escolarização básica integralmente em escola pública) e de famílias com pouca escolarização (apenas 17,53% dos pais e 20,77% das mães possuíam ensino superior completo) (KNOBLAUCH; MONDARDO; PEREIRA, 2013; KNOBLAUCH, 2015).

No entanto, um dado que chamou atenção foi o alto índice de estudantes que se declaravam religiosos. Dos cem questionários, 81 respondentes afirmaram seguir uma religião.

2- Esses dois questionários foram realizados em 2012 com os estudantes ingressantes e foram aplicados em sala de aula, com autorização dos professores, com os alunos presentes no dia da aplicação. O primeiro questionário foi respondido por cem estudantes e o segundo por noventa.

Esse fato motivou um aprofundamento sobre o papel das religiões na formação docente, o que será apresentado neste artigo. Pretende-se, assim, compreender as relações que se estabelecem entre disposições religiosas e disposições pretensamente seculares veiculadas pelo curso de pedagogia, compreendendo por disposições religiosas aquelas decorrentes da vivência e valores veiculados pelas diferentes religiões e, por disposições seculares, aquelas resultantes do aprendizado proporcionado pelo curso.

Ressalta-se que a pesquisa combinou a abordagem quantitativa e a qualitativa, de modo que às informações coletadas a partir dos primeiros questionários foram somadas novas informações relativas à vivência religiosa dos estudantes, por meio de um terceiro questionário³ que mesclou questões abertas e fechadas. As questões objetivaram identificar a religião frequentada, trânsito religioso, atividades desenvolvidas, frequência aos ritos religiosos, entre outras.

Além disso, foram realizadas entrevistas em profundidade com cinco alunas com forte envolvimento religioso e uma aluna sem nenhum envolvimento⁴. As entrevistas ocorreram após assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. Todas elas foram gravadas e transcritas, totalizando mais de onze horas de entrevistas. As questões da entrevista procuraram compreender o significado do curso para as estudantes e as interfaces que fazem entre conteúdos aprendidos no curso e conteúdos religiosos.

A premissa que orientou as análises é a de que religião, família, mídia e escola são instituições que se configuram como matrizes de cultura, isto é, produzem um sistema simbólico próprio organizado por prescrições capazes de

3- O terceiro questionário foi aplicado em 2014, quando cursavam o terceiro ano. Tendo em vista a evasão existente, apenas 77 estudantes o responderam.

4- A escolha dessas estudantes ocorreu pela conjugação dos seguintes critérios: a estudante aceitar participar da entrevista; a estudante ter respondido aos questionários anteriores; manter uma pluralidade religiosa dentre as entrevistadas. A diferença entre o número de religiosas (cinco) com o número de não religiosa (uma) se deu em função da configuração do grupo analisado.

produzir valores morais e identitários, como apontou Setton (2008, p. 16):

Todas essas agências seriam capazes de forjar, em tensas e intensas relações, um *habitus*, um *modus operandi* de pensamento, bem como um sistema de disposições orientador de condutas, matéria de importância para educadores da atualidade que se veem defronte a uma realidade múltipla de referências de estilos de vida.

Ademais, partindo do conceito de configuração cunhado por Norbert Elias, a autora considera que a socialização na contemporaneidade decorre de relações interdependentes entre agentes e instâncias socializadoras. No entanto, afirma que tais agentes e instâncias podem ser complementares entre si ou não, homogêneos ou não necessariamente coerentes entre si, tendo em vista a diversidade de agências que concorrem na atualidade. Assim, decorrente desse processo é possível identificar a constituição de um conjunto de disposições híbridas derivado de novas configurações sociais. Ou seja, tendo em vista a transitoriedade do conhecimento e das relações sociais, bem com certa crise institucional no mundo atual, confere-se maior liberdade ao indivíduo dando sentido unificador às suas diferentes experiências (SETTON, 2002a).

É possível pensar o indivíduo *portador de uma experiência que o predispõe a construir sua própria identidade*, a fazer suas próprias escolhas sem obedecer cega e unicamente a uma memória incorporada e inconsciente. Ou seja, trata-se de uma experiência incorporada, mas também em construção contínua na forma de um *habitus* que *habilita o indivíduo a construir-se processual e relacionalmente* com base em lógicas práticas de ação ora conscientes, ora inconscientes. Na falta de um eixo estruturador único (família, escola e/ou cultura de massa) e pela circularidade

de referências, o indivíduo contemporâneo estaria mantendo novas relações com o mundo exterior (SETTON, 2002a, p. 68, grifos meus).

Assim, o que está na base do pensamento da autora é a atualização da teoria de Pierre Bourdieu sobre *habitus* e campo. Como matriz de percepção, apreciação e ação, estruturante e estruturado, o *habitus* é fruto de um processo histórico de construção e reconstrução de disposições a partir da trajetória e da posição do agente nos diferentes campos em que atua (BOURDIEU, 2003). Na atualidade, o que levaria ainda a uma diferenciação maior nas disposições seria a multiplicidade de agências que disputam espaço no campo simbólico, com destaque para a mídia e novas configurações do espaço religioso, especialmente para a juventude (SETTON, 2002b e 2008).

A partir da aplicação do terceiro questionário, foi possível perceber que 50,64% dos estudantes se dizem católicos, 40,25% evangélicos, 5,19% espíritas e 1,29% umbandista, ao passo que apenas 3,89% afirmam não seguir nenhuma religião.

Desse montante, 70,12% afirmam seguir a religião desde o nascimento, o que significa que cerca de 30% migraram de religião. A migração mais comum é de católicos para evangélicos ou espíritas, mas há também o inverso, embora em número reduzido. Além disso, 17,64% dos respondentes afirmam frequentar mais de uma denominação ao mesmo tempo⁵.

Em relação à frequência, a maior parte (36,36%) afirma frequentar as atividades proporcionadas por sua religião mais de uma vez por semana, sendo que 85,71% frequentam os rituais (missas, cultos etc.); 28,57%, o grupo de jovens; 23,37% trabalham com crianças na igreja; e 25,97% fazem trabalhos voluntários (assistência social, visitas a hospitais, trabalho com música na igreja, dentre outros). Tais dados

5- Os dados relativos à migração entre religiões e a religiosos dúplices acompanham os que foram encontrados por Negrão (2008): 38% e 11% respectivamente.

indicam que a participação desses alunos em sua comunidade religiosa é relativamente ativa.

A fim de estabelecer interfaces entre as diferentes instâncias socializadoras, o recorte apresentado neste artigo diz respeito às questões relativas à produção de gênero, orientação e identidade sexual, ou seja, aspectos mais controversos para setores conservadores das religiões cristãs. Para o desenvolvimento do argumento, inicialmente, serão apresentados alguns apontamentos sobre religião, seguidos da análise dos dados e de algumas considerações finais.

Religião: entre secularização e dessecularização

Religião está sendo entendida aqui, por um lado, como uma construção cultural que produz sentido e sofre alterações e adequações ao longo do tempo, pois é fruto de uma relação dialética entre condições objetivas e subjetivas (BERGER, 2012). Por outro lado, lembra-se ainda que a religião atua como uma instituição com estreitas relações com o poder político, ao contribuir para a manutenção da ordem simbólica a partir da absolutização do que é relativo e da legitimação do que é arbitrário (BOURDIEU, 2004a).

Isso posto, ainda que não seja o foco central deste artigo, não é possível desconsiderar a discussão que a sociologia da religião vem construindo a respeito da polêmica entre a chamada secularização e a dessecularização (ou contrassecularização). O discurso hegemônico nas décadas de 1960 e 1970, baseado nas análises weberianas, indicava que a Modernidade, em estreita e dialética relação com a reforma protestante e consolidação do capitalismo, contribuiu para a secularização do Estado, conduzindo a um pluralismo religioso e uma vivência privada e psicologizante da religião (BERGER, 2012). Não obstante, o recente avanço do fundamentalismo religioso e da vinculação entre religião e política por parte de setores da

sociedade, levam alguns analistas a questionar essa concepção de secularização e apontar para um processo de novas relações entre sagrado e profano, público e privado (BERGER, 2000). Nesse sentido, vale destacar que a segunda perspectiva foi duramente criticada, lembrando que o processo de secularização é descontínuo e irregular. Novos movimentos religiosos poderiam ser compreendidos como consequência mesma do pluralismo religioso, fruto do processo de secularização (PIERUCCI, 1997).

Ainda que esse debate não seja completamente apresentado aqui, devido aos limites deste artigo, importa apontar para o papel que a religião exerce atualmente na vida das pessoas. No caso brasileiro, pesquisas recentes indicam que o catolicismo continua predominante, mas em contínua e acentuada queda, assim como outras denominações consideradas tradicionais (luteranismo e umbanda). Em contrapartida, o número de evangélicos cresce, sobretudo as denominações neopentecostais, ao lado dos sem religião. Além dessas diferenças, a ocupação do espaço religioso também se alterou: se anteriormente as práticas se realizavam apenas em templos específicos, hoje ocorrem em praças e estádios, por meio da mídia televisiva e radiofônica, assim como da internet (PIERUCCI, 2004,2006; CUNHA, 2013). Nesse cenário, cumpre perguntar em que medida a religião interfere na vida cotidiana das pessoas, especialmente de estudantes de pedagogia, foco deste estudo.

Inicialmente, vale lembrar que as religiões no Brasil, desde o catolicismo colonial, sempre foram marcadas pelo sincretismo. Além disso, as indicações de Negrão (2005) também são importantes para a análise que aqui se pretende realizar. O autor relembra que, no caso brasileiro, além do sincretismo, a forma como a modernidade foi introduzida na esfera econômica, sem o acompanhamento da racionalização das mentalidades, conduziu a um processo de “semi-encantamento e secularização relativa” (NEGRÃO, 2005, p. 35) que, segundo o autor, nos acompanha até hoje.

Sanchis (2008) considera que esse processo tem relação com a cultura no mundo contemporâneo, cada vez mais multicultural e desterritorializada, o que possibilita uma “multiplicação das identidades religiosas possíveis” (SANCHIS, 2008, p. 78) e, também, uma convivência autônoma e respeitosa com outros campos da sociedade, mais abertos à secularização.

Toda essa dinâmica conduziria, então, à existência, no momento atual, de uma nova vivência com a religião baseada muito mais na experiência individual, na psicologização, na espontaneidade, mas que ainda mantém, no caso brasileiro, o reforço nas instituições, a centralidade do cristianismo, entre outros elementos. Na visão de Sanchis (2008), são antagonismos que não se excluem, mas que se qualificam e que interferem na constituição do indivíduo. De que forma essa vivência e as disposições dela resultantes atuariam como filtro de leitura para novos aprendizados decorrentes da formação no curso de pedagogia? É a análise que se pretende a seguir.

As alunas entrevistadas

Os dados aqui analisados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco alunas consideradas religiosas, ou seja, com frequência às atividades da igreja superior a uma vez por semana, além da participação nos rituais semanais (Bruna e Melissa são menonitas⁶, Marina frequenta a Assembleia de Deus⁷, Elisa e Bianca são católicas). Para fazer o contraponto, foi possível contato com apenas uma aluna sem essa vivência (Sofia)⁸.

6- Segundo Maske (1999), a Igreja Menonita é originária no movimento anabatista suíço com forte entrada na Rússia. Chegaram ao Brasil fugindo da Revolução Russa de 1917.

7- Segundo Mariano (2012), a Assembleia de Deus foi fundada em 1911 no Brasil e inaugurou, em conjunto com a Congregação Cristã no Brasil, o chamado *pentecostalismo clássico*. É a maior igreja pentecostal do país em número de membros, mas, ao longo do tempo, alguns de seus preceitos iniciais foram se transformando, o que deu origem a inúmeras dissidências.

8- Para garantir o anonimato das alunas, os nomes são fictícios.

As seis alunas estão na faixa dos 20 anos e cursam o terceiro ano de pedagogia; Marina e Sofia em uma mesma turma do período da manhã e as demais em outra turma, também matutina. Com exceção de Bianca, todas trabalham no período da tarde. Bruna, Melissa, Elisa e Bianca estudaram em instituições privadas religiosas (Bruna e Melissa na mesma escola menonita, e Elisa e Bianca em escolas católicas, sendo que a de Bianca é de menor prestígio social do que a de Elisa); Marina cursou o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em escola particular não confessional, para o qual obteve bolsa de estudos. Sofia sempre estudou em escolas públicas. Iniciou o curso de publicidade e propaganda na mesma instituição, mas desistiu porque percebeu que não gostaria de atuar naquela área. Na escolha do novo curso, ficou em dúvida entre pedagogia e ciências sociais, mas optou pelo primeiro pela possibilidade de ingresso rápido no mercado de trabalho. Todas são de famílias cujos pais estudaram mais do que os avós, como mostra o quadro abaixo com a escolarização e profissão dos familiares.

Os pais de Bruna, Melissa e Elisa cursaram o ensino superior em instituições privadas da cidade. Suas ocupações se referem ao setor de serviços, mas possibilitou a suas famílias uma situação financeira um pouco mais favorável. Apesar de tais diferenças, é possível perceber hábitos culturais muito próximos a todas elas: não costumam ir a teatros e museus, frequentam pouco cinema, ouvem músicas diversas (com exceção de Bianca, que só ouve músicos católicos) e leem romance no tempo livre.

Destaca-se que entre os pais há dois pastores. O pai de Melissa, após muito tempo da sua primeira graduação, cursou faculdade de teologia para assumir uma comunidade menonita numa pequena cidade da região central do estado. Já o pai de Marina fundou sua própria dissidência da Assembleia de Deus, e se prepara para a função por meio de livros e folhetos que recebe pelo correio.

Quadro – Escolarização e profissão de pais e avós das estudantes

	Pai	Mãe	Avó materna	Avô materno	Avó paterna	Avô paterno
Bruna	Superior administração	Superior administração	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe
	Corretor de seguros	Dona de casa (foi serviços administrativos)	Serviços administrativos	Corretor de imóveis	Leiteira e costureira	Leiteiro e caminhoneiro
Melissa	Superior Administração e Teologia	Superior secretariado executivo	Fundamental	Fundamental	Ensino Médio Magistério	Ensino médio
	Pastor Menonita (foi administrador)	Artesã (foi secretária de multinacional)	Dona de casa	Caminhoneiro	Professora	Administrador de transportadora
Elisa	Superior Administração	Superior serviço social	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental	Fundamental
	Proprietário de casa de massas	Dona de casa	Comerciante	Não informou	Não informou	Comerciante
Bianca	Não informou	Ensino médio magistério	Não sabe	Não sabe	Fundamental incompleto	Não sabe
	Não informou (falecido)	Professora	Não informou	Marceneiro	Dona de casa	Agricultor
Marina	Ensino Médio	Ensino Médio	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto
	Latoeiro e pastor da Ass. de Deus	Entrega de gás (foi doméstica)	Empregada doméstica	Pedreiro	Costureira	Pedreiro
Sofia	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Sem escolarização	Sem escolarização	Sem escolarização	Sem escolarização
	Construtor (trabalhou em almoxarifado)	Costureira	Dona de casa	Pequeno agricultor	Dona de casa	Ferreiro

Fonte: dados da pesquisa.

As religiosas possuem ativa participação na igreja em que frequentam: vão aos rituais semanais (missa, culto), trabalham com crianças, grupo de jovens, adolescentes etc. Além disso, Melissa e Marina são responsáveis pelo louvor em suas comunidades. As duas católicas, Bianca e Elisa, afirmam ter o dom do celibato, o que interfere na forma como vivenciam sua religiosidade: Elisa, participante da Opus Dei⁹, mora em uma residência mantida

pela organização para esse fim, e Bianca, participante da comunidade católica Shalom¹⁰, deseja ser “missionária de vida” da sua comunidade, para o que é necessário o celibato.

Todas frequentam a mesma religião que seus familiares, avós, tios, pais e irmãos, com exceção de Bianca. Sua mãe também é católica, mas de uma comunidade carismática próxima de sua residência. No momento da entrevista, Bianca afirmou que sua mãe ainda não entendia

9- Segundo Sofiati (2013), a Opus Dei pode ser caracterizada como pertencente à corrente tradicionalista no interior do catolicismo brasileiro. Um grupo pequeno, mas com ideias bastante reacionárias.

10- Ligada ao que a Igreja Católica denomina Comunidades Novas. No Brasil, teve início em 1982, em Fortaleza, e tem como principal missão a evangelização dos jovens, segundo preceitos da Renovação Carismática Católica.

sua opção pelo celibato e seu envolvimento com a comunidade Shalom.

Declararam possuir uma crença condizente com suas religiões, ou seja, ao se depararem com uma lista de elementos de cunho espiritual (santos, anjos, orixás, espíritos, horóscopo etc.), disseram acreditar naqueles pregados por suas religiões, o que mostra que é um grupo de alunas bastante fiel às suas crenças.

Sofia, a aluna não religiosa, relata que quando criança frequentou a catequese, mas foi se distanciando da igreja ao perceber contradições entre o que era pregado e as condições de vida dos seus vizinhos, que eram mais difíceis do que as de sua família:

Várias vezes eles diziam umas coisas, né como é que é, 'é mais fácil entrar um pobre no reino...' e eu não concordava com aquilo, não conscientemente, porque eu via as outras pessoas que iam, eu ia muito bem vestida, porque minha mãe comprava o tecido, que saía mais barato e fazia. Bem vestida assim: tava frio, eu tava com sapato fechado, quente e tal. E tinha um pessoal que tava de camiseta e chinelo de dedo. Tavam com frio! Era chocante pra mim, porque sempre tinha essas frases, que 'tudo isso será recompensado'... Não eram pessoas que precisavam de ajuda divina, era gente que tava passando frio! (Sofia).

Relatou que desde os 16 anos não frequenta a igreja, não se lembrou de nenhum conteúdo bíblico e não se questiona muito sobre a existência de Deus, mas acha que nada acontece depois da morte: "Fecha os olhos e morre. Acabou!". Declarou que não acredita em anjos, milagres, demônios, entidades, previsão do futuro. Além disso, Sofia relata que seus pais sempre tiveram um "pensamento político mais à esquerda", ou seja, sempre votaram em partidos considerados da esquerda brasileira, sem, no entanto, nunca se filiar a algum partido político, o que a influenciou e a motivou a desde a adolescência trabalhar em ONGs com

diferentes finalidades (reforço escolar, horta comunitária etc.).

As interfaces entre religião e formação docente

Considerando que a formação inicial é um momento do amplo processo de socialização profissional para a docência, compreender os motivos que levaram à escolha pelo curso pode ser uma pista interessante para, em conjunto com os indicadores sócio-econômico-culturais, levantar indícios da matriz que atuará como filtro para novas aprendizagens.

Segundo Bruna, Melissa, Elisa e Bianca, a opção pelo curso se deu por "gostarem de criança"; Marina afirmou que a escolha foi motivada por "vontade de melhorar a rede pública"; e Sofia destacou o trabalho que realizou com educação popular em seu antigo curso como motivação para sua nova escolha. Ao serem indagadas sobre características de um bom professor, as primeiras elencaram particularidades como paciência, dedicação e amor pela profissão. Já Marina elencou "possuir conteúdo e sabê-lo [sic] expor de forma clara, possuir um pensamento crítico, não ser preconceituoso, ser comprometido com o que faz" e Sofia afirmou ser "gosto pelos estudos como base para transformação social".

Num primeiro momento, foi possível estabelecer alguns paralelos entre a fala de Sofia, a não religiosa, com Marina, a frequentadora da Assembleia de Deus. Apesar de dizer concordar com as bases pentecostais de sua religião (com exceção das regras de comportamento mais severas banidas por seu pai e também por outras dissidências, a exemplo do uso de saias e proibição do corte de cabelo para mulheres), Marina também diz que, muitas vezes, se sente "fora do quadrado" do meio evangélico:

Às vezes eu fico me indagando muitas coisas se é sério pra valer, porque tem umas coisas assim que eu fico muito indignada, por exemplo, a partir do momento que eu

fui naquela casa¹¹... Eu penso assim, se você aprende que tem que amar o próximo, tudo bem, precisa amar o seu próximo, só que você não faz ação nenhuma?! Ah! Eu fico muito indignada! Eu vejo as igrejas grandes, por exemplo, eu dou o meu dízimo e eu creio que muitas pessoas dão os seus dízimos lá, sei lá, pela fé delas e tal e aí ele não faz nada com aquele dízimo de bom pra ajudar as outras pessoas, sabe? Eu fico indignada! (Marina).

Considerando que as informações circulam entre os religiosos também de forma difusa, é possível encontrar indícios da chamada Teologia da Missão Integral, uma correspondente da Teologia da Libertação¹² no meio evangélico, na fala de Marina, ou seja, uma preocupação com as questões de justiça social e de sobrevivência dos mais necessitados, em conjunto com a evangelização. Vale destacar que Marina e Sofia estudam na mesma turma e são amigas. Marina tem muita admiração por Sofia, pois apesar de discordar da sua crença, sempre o fez com muito respeito, diferente de outras colegas. Em muitos momentos da entrevista, ela citou conversas que teve com Sofia sobre religião, casamento gay, política e também sobre as aulas. Em relação às disciplinas cursadas, elas tiveram um posicionamento bastante próximo: elogiaram disciplinas teóricas que, segundo elas, ocasionaram aprendizado, e criticaram disciplinas mais práticas que, também segundo elas, proporcionaram pouco aprofundamento teórico.

Vale destacar que as duas justificaram a escolha pelo curso por motivos próximos entre si e distintos das demais entrevistadas. Em alguns pontos, as duas possuem um posicionamento mais crítico quando comparado com as demais

11- Marina está se referindo a uma visita que ela, seu pai e outros jovens da sua igreja fizeram a uma família bastante pobre da comunidade, com dificuldades de moradia, saúde e alimentação. Após a visita, decidiram doar uma cesta básica, gás e ajudar no tratamento médico de uma das pessoas visitadas.

12- Teologia da Missão Integral e Teologia da Libertação são perspectivas teológicas distintas, mas que se aproximam ao enfatizarem que a igreja busque, por meio de suas ações, a promoção da justiça e dignidade, ao lado de seu trabalho divulgação do Evangelho (SCHELIGA, 2010).

entrevistadas. Isso coloca como hipótese um elemento a ser considerado no processo de socialização profissional, isto é, o convívio com amigos, do qual também decorre aprendizado para a docência (ou de questões relativas a ela). Ou seja, as amizades são construídas a partir de uma matriz que nos aproxima, ou de um conjunto de disposições que estão na origem das práticas e das escolhas, sendo diferenciado, mas também diferenciador:

Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agente. [...] O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de *escolhas de pessoas*, de bens, de práticas. [...] Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comum. (BOURDIEU, 2004b, p. 21-22, grifos meus).

Todavia, nas questões relativas ao gênero e à orientação e identidade sexual, Marina e Sofia se distinguem, sobretudo pela orientação religiosa que Marina tem a respeito do tema, de modo a se aproximar, no que se refere a esta questão, das outras colegas também religiosas.

O conjunto de informações que serão tratadas aqui diz respeito às respostas dadas pelas estudantes para as seguintes questões da entrevista: a) o motivo da existência de um número maior de mulheres no curso de pedagogia¹³; b) diferenças entre homens e mulheres percebidas na sociedade e na igreja; c) o que fazer numa situação hipotética em que um aluno menino só quer usar fantasia feminina; d) opinião sobre imagem de livro didático em que mostra uma suposta

13- A esse respeito, ver entre outros: Carvalho, 1999 e Souza, 1998.

família convencional com o trabalho doméstico sob responsabilidade da mulher; e) opinião sobre uma reportagem lida a respeito de um programa que pretendia trabalhar com igualdade de gênero em escolas francesas, mas foi boicotado por um grupo de pais ligados à extrema direita¹⁴; e, por fim, f) opinião sobre casamento homoafetivo.

Em relação a essas questões, os posicionamentos vão desde a naturalização das diferenças de gênero, à mescla entre o reconhecimento da imposição social, mas com peso maior para questões biológicas, até uma posição que compreende o gênero como construção social.

A principal representante do posicionamento de naturalização das relações de gênero é Bianca, participante da Comunidade Católica Shalom. Ao ser indagada sobre a maioria feminina no curso de pedagogia, justificou pela identificação das mulheres com a profissão: “mulher gosta de falar, gosta de ler, gosta de ensinar, é próprio da mulher, do feminino, né! É da natureza da mulher”. Ao passo que os homens “se identificam mais com coisas mais objetivas, por exemplo, cálculos ou coisas mais manuais assim...”. Como consequência dessa posição, homossexualidade para Bianca é uma fuga da natureza, por isso ela afirma que corrigiria o menino da situação hipotética apresentada: “com certeza, porque quanto mais se reforça, ele vai naturalizando, né, e não é uma coisa natural. Menino querer usar vestido, não é uma coisa natural”. Após a leitura da reportagem, que a deixou bastante incomodada, afirmou que considera desnecessário o ensino da igualdade de gênero nas escolas, porque “com certeza eles querem fundir (sic) a igualdade entre homens e mulheres, igualdade de gênero... Eu sou contra igualdade de gênero”. Ao falar sobre a imagem do livro didático, a descreveu sem problematizá-la. Segundo ela, esse seu posicionamento foi construído ao longo da sua vida, mas foi reforçado pela sua fé.

Ainda que Bruna não tenha sido tão enfática como Bianca, também há indícios de naturalização das relações de gênero em sua

fala. Ela tentou explicar a maioria feminina no curso defendendo a ideia de que a mulher tem mais capacidade, porque cuida dos filhos e tentou tecer uma explicação histórica para isso: “acho que deve ter começado, não sei né, quando as mulheres começaram a trabalhar, daí uma deixou (os filhos) na casa da outra assim”. Considera que não é necessário ser mãe para ser professora, mas “no sentido de ter mais experiência, de saber o que fazer em alguma situação, emergência, acho que pode ajudar, mas mais com os menores. Mas depois, acho que não interfere muito”. Sobre a situação hipotética apresentada, ela diz que deixaria, considerando que é só uma brincadeira, mas que também ofereceria outras fantasias. Em relação à imagem apresentada, também não a problematizou. Descreveu a divisão de papéis e quando indagada sobre isso disse que cada família tem sua organização própria.

Bruna percebe diferenças entre homens e mulheres na sociedade, de modo que reconhece que elas são discriminadas em algumas situações (salários menores, por exemplo), mas não percebe isso no interior da igreja: “tem oportunidade pros dois”.

Após a leitura da reportagem, reconheceu que os conservadores se enganaram. Mas, quando indagada se fosse um programa que trabalhasse com a identidade de gênero (que pode ser distinta da identidade sexual), respondeu em tom baixo: “Ah, eu acho que não tem isso que a gente escolhe, acho que a gente nasce homem ou mulher” Mas, em relação aos homossexuais, apresentou dúvida: “não sei [...] eu já ouvi falar que os homossexuais eles nascem, mas eu não sei”. Diz que respeita os homossexuais, não vê problema no casamento homoafetivo, mas “não é o plano de Deus, não é o que seria certo”. Relata que sua igreja já acolheu indivíduos homossexuais, mas casais homossexuais não.

Melissa e Elisa deram explicações que ora reconhecem as relações de gênero como imposição social, mas consideram também as questões biológicas, dando um peso maior para essas últimas.

14—http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/01/140129_franca_escolas_igualdade_genero_df_cc

Em relação à maioria feminina no curso, Melissa acredita que “é uma visão muito da sociedade, acaba que tem umas funções que são mais dadas pra homens e outras mais para as mulheres e ser professora foi uma questão mais dada para as mulheres”. Já Elisa alia elementos biológicos nessa questão:

Eu acho que tem um pouco dessa, de toda ideia... dessa relação que tinha com a maternidade, não sei, toda concepção histórica do Brasil, de que as mulheres tinham que cuidar, toda essa imposição social (faz sinal de aspas com as mãos) também seria um pouco, mas acho que também tem muita interferência da mulher ter mais... esse trato, essa ligação mais... que é a maternidade também, acho que sim, ajuda no processo educativo a mulher ter muito mais contato com as crianças. Mas, acho que seria mais uma imposição assim, da sociedade dizer que esse seria um papel da mulher cuidar e do homem, sei lá. (Elisa).

Quanto à situação hipotética, as duas disseram que deixariam brincar, mas que também ofereceriam outras fantasias. Melissa afirmou categoricamente que tentaria desmotivar, “porque eu tenho bem firme na minha cabeça que homem é homem e mulher é mulher (risos), tem coisas de homem e... faz parte da minha formação e até pela questão cristã, a parte do homossexualismo¹⁵ pega um pouco”. Elisa, por sua vez, disse que aceitaria a situação, mas fez a ressalva: “Deixaria ele se expressar, mas tentaria fazer ele entender o porquê, sabe? Porque às vezes, os pais querem deixar ele escolher, mas é uma liberdade meio induzida, não sei se você me entende, sabe de ir colocando ‘não, você vai no universo feminino”. De todo modo, diria para a família que “devem amar o filho do mesmo modo”.

15- Entidades que lutam pela ampliação dos direitos da comunidade LGBT optam por usar o termo homossexualidade no lugar de homossexualismo, pelo sufixo ismo conduzir a ideologias (comunismo, capitalismo) ou a doenças (tabagismo, alcoolismo).

Quanto à imagem do livro didático, as duas consideraram-na equivocada, diferenciando-se, assim, de Bianca e Bruna. Melissa afirmou que a imagem passa uma visão que não ocorre mais, e, para isso, citou exemplos de sua família em que o trabalho doméstico é dividido entre homens e mulheres. Elisa disse que seria prejudicial se todas as imagens do livro fossem assim, porque crianças com famílias com diferentes arranjos não se sentiriam representadas. No entanto, novamente fez uma restrição: “mas, tem muitas famílias que são assim: pai, mãe, o pai trabalha fora e a mãe, por diversos motivos, trabalha em casa, e essa criança também tem que se identificar, de alguma forma, né!”. As duas percebem desigualdade entre homens e mulheres, tanto na sociedade como em suas igrejas. Melissa concorda que essa situação possa ser diferente; Elisa não soube explicar o motivo das diferenças, mas acata a determinação da Santa Sé (Estado do Vaticano).

Em relação à polêmica que ocorreu na França¹⁶, Melissa concorda que as crianças possam escolher suas profissões livremente, mas, envergonhada, admite: “mas na minha cabeça (risos) eu meio que concordo com os extremistas!”. Elisa tem um posicionamento parecido: “Mas nisso de deixar livre a criança escolher [referindo-se à identidade de gênero], calma, tem a biologia, tem toda essa estrutura, então o que isso quer dizer, eu vou contradizer toda a natureza? Não sei, acho muito forte dizer que é só imposição”.

Vale destacar que Elisa trabalhou em uma escola que possui relação com a Opus Dei, na qual as aulas para meninos e meninas ocorrem separadamente. A justificativa da escola é que, por condições biológicas, meninos e meninas aprendem de forma diferente. Muitos dos seus argumentos são fruto do aprendizado que obteve nessa instituição, ainda que tenha estudado o oposto nas aulas de pedagogia.

Marina parece caminhar para uma compreensão sobre o gênero como construção social. Justificou a maioria feminina no curso

16- Polêmica descrita na reportagem lida durante a entrevista. Ver nota 14.

desta forma: “Porque na sociedade nossa, as mulheres que cuidam das crianças e não os homens, acho que tem a ver com a questão do cuidado, ser destinado às mulheres e não aos homens”. Identificou o estereótipo da família tradicional na imagem apresentada e descartou seu uso. Afirmou que não interferiria no caso de um menino só querer usar fantasias femininas e soube identificar o receio dos extremistas apresentados na reportagem lida, por relacionarem igualdade de gênero com “ensino da homossexualidade”, com o que ela fortemente discordou. Mas é na questão da homossexualidade que a visão religiosa dela se mostra evidente, o que contradiz sua compreensão preliminarmente construída. Apesar de dizer que aceita os homossexuais como são, que tem amigos homossexuais, que eles seriam bem recebidos em sua igreja, Marina também diz que a bíblia os abomina e explica:

A gente acredita assim, por exemplo, tanto o homossexual como qualquer outra pessoa que não conhece a Cristo ainda, por exemplo, e daí faz um monte de coisa que não agrada a Deus, não somente o ato sexual dos homossexuais, mas a questão de mentir, a questão de roubar, a questão de se você vender com um preço exorbitante e tá ganhando em cima, todas essas coisas, a gente acredita que a partir do momento que você encontra Cristo, aí você não vai mais fazer isso, por exemplo, isso são pecados, né? (...) Então se a pessoa, quando aceita Cristo ela se arrepende e quando ela toma a decisão, por exemplo, do Batismo, isso simboliza a questão de você deixar seus atos passados, essas questões todas de viver uma vida mundana e você nasce de novo espiritualmente e vai viver uma vida para Cristo, então por isso que você não pode continuar praticando aquilo que a Bíblia mostra como pecado. [...] A gente acredita que o homossexualismo não vem de Deus, porque a gente acredita que ele criou o

homem e a mulher, então não teria como continuar sendo como eles são. (Marina).

É um claro exemplo, então, de como o conteúdo religioso orienta condutas e interfere ou convive com o aprendizado das futuras professoras. Vale dizer que essa explicação de Marina é bastante frequente no meio religioso que diz aceitar homossexuais: aceita-se a pessoa, mas não seu ato sexual com pessoas do mesmo sexo; aceita-se o pecador, mas não o pecado. Não está sendo afirmado aqui que toda pessoa religiosa teria essa visão sobre relações de gênero e homossexualidade, por exemplo, mas as alunas aqui entrevistadas afirmaram que seus posicionamentos são baseados na formação religiosa que tiveram.

No entanto, foi o relato de Sofia, a aluna não religiosa, que trouxe elementos que tornam mais clara a influência religiosa na formação de suas colegas. Além de trazer mais detalhes históricos para tentar explicar a maioria feminina no curso, em vários momentos da entrevista, Sofia tentava buscar auxílio no que aprendeu durante o curso em diversas disciplinas para construir suas respostas. Sobre construção social do gênero explicou:

A gente estudou bastante Guacira Lopes Louro e Judith Butler, que a gente começa discutindo o papel da mulher na sociedade, a Guacira fala da mulher na educação e a Judith Butler fala da desconstrução do binarismo, né, do gênero, então, acho que vai um pouquinho mais a fundo, talvez, do que a discussão igualitária, relação igualitária de gênero. (Sofia).

Vale destacar que as alunas aqui entrevistadas tiveram aulas com os mesmos professores e que, portanto, esse conteúdo foi discutido com todas, mas apenas Sofia lembrou-se dele. Um relato de um fato que ocorreu em aula, entretanto, é mais revelador de como ocorre essa interface entre formação universitária e religiosa nas alunas do curso.

Sofia relatou como ocorreu um seminário em uma das aulas de sociologia da educação:

Eu e uma colega apresentamos sobre movimento LGBT. E a gente tinha umas quinze pessoas na sala, e metade da turma, foram quatro horas a gente discutindo aquilo, e a gente sabia que a gente tinha que pegar não só sobre a história do movimento, mas dizer o que é preconceito, né, com homossexuais, lésbicas, transexuais. E uma boa parte da turma passou as quatro horas de cabeça baixa na mesa. Não discutiram, ninguém abriu a boca para falar nada, mas também não estavam ali. (Sofia).

Assim, os exemplos aqui descritos podem trazer pistas sobre o processo de socialização profissional durante a formação inicial para a docência. Frente a agentes socializadores diversos e, no recorte aqui apresentado, não complementares entre si, as normas de comportamento e condutas veiculadas pelas diferentes religiões têm um peso maior e definem o que pode ser incorporado e o que não pode durante a formação docente veiculada pelo curso de pedagogia. Em algumas situações, houve espaço para construção de um pensamento mais crítico, como a necessidade de igualdade entre homens e mulheres, mas esse pensamento mais crítico é acionado dentro dos limites do que já é convencionalmente mais aceito. Para questões mais polêmicas, o aprendizado ocorre no limite do que suas crenças permitem, constituindo, assim, um *habitus* com disposições híbridas, ou seja, ora seculares ora religiosas.

Outro ponto a ser destacado é que a trajetória anterior ao curso também tem seu peso nesse processo e pode potencializar informações esparsas recebidas em diferentes disciplinas, como ocorreu com Sofia, ou, ao contrário, filtrar conteúdos considerados inadequados, como ocorreu com as demais alunas.

Ou seja, socialização de gênero, como diria Bourdieu (2007), é produto de um trabalho de construção simbólica resultante de um

lento e longo processo de socialização difusa, de forma a diferenciar *habitus* masculino e *habitus* feminino, no interior de uma mesma fração de classe. Desse processo, resultam *hexis* corporal feminina e masculina, que naturalizam relações de dominação, na medida em que tais relações são reconhecidas como legítimas. A esse respeito, Setton e Vianna (2014) afirmam que o aprendizado das disposições de gênero ocorre desde a socialização primária, ainda na família, de forma não claramente perceptível e, muitas vezes, em situações não formais e não intencionais. Mas elencam também a escola, a religião e a mídia como veiculadores e legitimadores dessas disposições. Tal processo, segundo Bourdieu (2007), tem na família, igreja e escola as principais instituições de reprodução das estruturas de relações de dominação masculina. É no interior da família que se apresenta, por exemplo, como legítima a divisão sexual do trabalho baseada no par de oposição forte/fraco. Como um esforço complementar, a igreja, por sua vez, veicula uma “moral familiarista, notadamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres” (BOURDIEU, 2007, p. 103), por meio de seu discurso voltado à decência feminina. E, por fim, a instituição escolar participaria desse processo ao transmitir em sua cultura acadêmica ou em sua própria estrutura hierárquica, os pressupostos da representação patriarcal. *Habitus* femininos e masculinos são construídos e atuam, pois, como esquemas de ação e apreciação, auxiliam no julgamento do que é apropriado ou não para cada um, selecionando novas aprendizagens. É possível supor que a construção da noção da heterossexualidade monogâmica como legítima também encontra suas raízes nesse processo de construção social.

Considerações finais

Retomando os objetivos desta reflexão, buscou-se, a partir do recorte relativo às questões de gênero, responder a duas questões:

quais relações se estabelecem entre disposições religiosas e disposições pretensamente seculares veiculadas pelo curso de pedagogia? Em que medida disposições religiosas interferem no aprendizado e na prática de futuros professores?

Ainda que de maneira não exaustiva, acredita-se que os dados aqui apresentados demonstraram facetas do processo de socialização profissional para a docência durante a formação inicial, por meio da análise das falas de alunas do curso de pedagogia de uma universidade federal da região sul do país. Observou-se que a trajetória anterior ao curso tem forte peso, assim como relações de amizade construídas ao longo do curso são capazes de influenciar na reestruturação do *habitus*, distinguindo semelhantes e atuando como elementos de distinções. Além disso, o conteúdo religioso é forte e seleciona aprendizagens consideradas apropriadas ou não, possibilitando a constituição de um conjunto de disposições híbridas de *habitus*, nesse caso específico, ora seculares, ora religiosas, que orientará futuros

professores em sala de aula na condução do trabalho com seus alunos e alunas.

Considerando que um primeiro passo para a superação de uma situação indesejável é o seu reconhecimento, acredita-se que isso foi feito aqui. Não há como negar o avanço de setores fundamentalistas em nossa sociedade, não há como negar que vivemos um processo de secularização relativa. Em se tratando da formação de professores e de direitos humanos historicamente negados a uma minoria, com o recorte aqui apresentado nas questões de gênero, recomenda-se que essa discussão possa fazer parte de forma mais consistente dos cursos de formação inicial e continuada de professores. No entanto, há que se reconhecer que os estudantes chegam a tais cursos com uma trajetória que conduz a aprendizados, selecionando alguns e valorizando outros. Nesse sentido, é urgente que mais pesquisas ocorram no sentido de indicar pistas para uma educação/formação mais eficaz e potencialmente transformadora.

Referências

- ANDRADE, Marcelo. A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2014. p. 99-113.
- BERGER, Peter. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-23, 2000.
- BERGER, Peter. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. São Paulo: Paulus, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 39-72.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 5. ed. Campinas: Papius, 2004b. p. 13-33.
- BOURDIEU, Pierre. Gênese e estrutura do campo religioso. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a. p. 27-98.
- CARVALHO, Marília. Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CUNHA, Luiz Antonio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124. Jul./set. 2013. p. 925-941.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- KNOBLAUCH, Adriane. Estudo comparado sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de Pedagogia da Unifesp e da UFPR: desafios para o desenvolvimento profissional docente. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino se et al. (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 3035-3046.

KNOBLAUCH, Adriane; MONDARDO, Giselly Cristini; PEREIRA, Fernanda Martins. Perfil dos alunos de pedagogia - UFPR: desafios para a compreensão do aprendizado da docência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013. p. 11488-11499. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/9871_5998.pdf>. Acesso em: 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais**: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Loyola, 2012.

MASKE, Wilson. **Bíblia e arado**: os menonitas e a construção do seu reino, 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

NEGRÃO, Lísias Negrão. Nem “jardim encantado”, nem “clube dos intelectuais desencantados”. **RBCS**, São Paulo, v. 20, n. 59, p.23-36, 2005.

NEGRÃO, Lísias Negrão. Trajetórias do sagrado. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 115-132, 2008.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Reencantamento e dessecularização: a propósito do auto-engano em sociologia da religião. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 49, p. 99-117, 1997.

PIERUCCI, Antônio Flávio. “Bye bye, Brasil – O declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 17-28, 2004.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Religião como solvente – uma aula. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 75, p. 111-127, 2006.

SANCHIS, Pierre. Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade. **Cadernos CERU**, São Paulo, série 2, v. 19, n. 2, p. 71-92, 2008.

SCHELIGA, Eva Lenita. **Educando sentidos, orientando uma práxis**: etnografia das práticas assistenciais de evangélicos brasileiros, 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002a.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. As religiões como agentes da socialização. **Cadernos CERU**, São Paulo, série 2, v. 19, n. 2, p. 15-25, dez. 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002b.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; VIANNA, Claudia. Socialização de gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In: GOMES, Lisandra Ogg; REIS, Magali (Org.). **Infância**: sociologia e sociedade. São Paulo: Attar, 2014. p. 34-65.

SOFIATI, Flavio Munhoz. O novo significado da “opção pelos pobres” na teologia da libertação. **Tempo Social**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 215-234, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

VALENTE, Gabriela. Pluralidade religiosa e religião no ambiente escolar. In: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Educação e diversidade cultural no Brasil**: ensaios e práticas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 79-99.

ZEICHNER, Kenneth; GORE, Jennifer. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. Robert (Org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990.

Recebido em: 03.05.2016

Aprovado em: 14.03.2017

Adriane Knoblauch é mestre e doutora em educação pelo Programa Pós-Graduação Educação: História, Política e Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É professora adjunta do setor de educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) onde atua nos níveis de graduação e pós-graduação. Atualmente é coordenadora do curso de pedagogia da mesma instituição.